

教師の教育相談技能を開発する実践的研修

森 正樹

Practical Workshops to Improve School Teachers' Educational Counseling Skills

Mori Masaki

要旨

【目的】教育上特別な支援を要する子ども達の保護者への教育相談に関する、教師の技能向上と開発に資する実践的な教員研修及びコンサルテーションの在り方を提言する。

【方法】教師による保護者相談の失敗を題材とした架空事例を作成した。また各架空事例に対応させ、“読み取りポイント”を設定し、これらを活用した教職員対象の研修を実施した。

【結果】全7件の架空事例に設定された計20点の“読み取りポイント”中、14点に関して、教職員から教育相談に必要とされる観点や態度、対人援助の留意点に関する発言や提案を得た。

【考察】教師の教育相談の専門性を開発する研修に求められる要件として、①仕事の日常に関連づけて教育相談の技能を捉えること、②教育相談の専門性の基盤をなす諸能力への着目、③会話への着目を通じ教師自身のコミュニケーションへの自覚を高める、④子どもと保護者理解に情報の統合力・構成力を活かすことを挙げた。

キーワード：教師、教育相談、研修

Key words : Teacher・Educational Counseling・Workshop

1. 緒言

平成19年4月、学校教育法の一部改正により「特別支援教育」が明確な法的根拠を持つようになった。つまり、特別支援学校のみならず、幼稚園や小中高等学校等においても、教育上特別な支援を要する児童生徒及び幼児への教育が行われることとなった。この背景には、発達障害などにより教育上特別な支援を要する子ども達が、通常学級に相当数在籍する教育現場の実態がある。近年の文部科学省の調査は、全国の公立小中学校の通常学級に、知的発達に遅れが無いものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.5%在籍すると報告している（平成24年12月5日公表、文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」）。このように教育上特別な支援を要する子ども達への教育実践の推進と拡充は、すべての学校と教職員の課題となっている。

そしてこの課題は、決して個々の教師が自己完結

的に進めるべきものではなく、関係諸機関や家庭との協力関係が不可欠である。現今の教育現場において教師には、保護者との良好な信頼関係と協力関係を構築するとともに、各種の教育相談や支援を行う専門性が益々必要とされている。しかしその一方で先行研究は、保護者を理解してコミュニケーションをとることや¹⁾、実際に有効な助言やアドバイスを行うことの難しさを教師が感じている実態を報告している²⁾。さらに、教師の態度や言動によっては、保護者が学校に疑念や不信感を抱きかねないリスクも指摘されている³⁾。

そこで本研究では、発達障害等により教育上特別な支援を要する子ども達の保護者への教育相談活動に着目し、それを担う教師の専門性と技能の向上を目指す研修の取り組みを紹介する。さらに、これを踏まえて、実践的で応用性の高い教員研修及び学校コンサルテーションの在り方について提言することを目的とする。

2. 方法

- 1) 目的：発達障害などにより教育上特別な支援を要する子ども達の保護者への教育相談に関する、教師の技能向上を目的とする研修用教材を開発し、実践的で応用性の高い教員研修及びコンサルテーションの方法を提言する。
- 2) 調査対象：本研究者の作成した研修用教材の内容と作成経過、及び、この研修用教材を用いて実施された教職員を対象とする研修の実施記録を調査対象とした。
- 3) 研究期間：20XX年9月中旬～20XX年10月中旬
- 4) 記録と分析：保護者への教育相談に関する研修用教材（架空事例）を作成し、これを自治体X立教育センターに提供した。本研究者は同センターを訪問し、この研修用教材を基に同センター所属の教職員を対象とする事例検討の型式の研修を行った。研修受講者のコメントは筆記記録された。
- 5) 倫理的配慮：本研究では自治体X立教育センター長及び同センター所属の上記研修に参加した教職員より許諾を得た。ここでの依頼に際しては、研究目的と方法、個人情報保護、研究成果の公表と還元、諾否の自由意思の尊重等を説明し、書面による承諾を得た。尚、本研究は平成28年度埼玉県立大学奨励研究（特別支援教育巡回相談におけるコンサルテーションの相談技法に関する研究）に基づく。また、埼玉県立大学倫理委員会の倫理審査にて承認を得たものである（第28034号）。

3. 研修用 架空事例の準備

- 1) 保護者対応の失敗エピソード：研修に先立ち、教育現場における教師の保護者対応や相談活動に関する架空の失敗事例（以下、架空事例）を、本研究者の先行研究及び講演記録を踏まえて構成した。架空事例は、教師の言動が保護者に不信感を抱かせた各種のエピソードで構成された。尚、架空事例には、以下の諸点に関する注意書きを付した。①架空事例として構成されたものであり、実在する個人や機関を記載したものではないこと、②現今の教育現場への批判的・否定的見解を述べることが目的ではないこと、③研修の目的上、教師の態度やコミュニケーションの課題に焦点を当てるが、現実の教育現場においては教師と保護者との関係構築には多様な要因が関係しており、決して教師側の要因のみを問題視できないことである。
- 2) 「読み取りポイント」の設定：各架空事例（表1～7）に「読み取りポイント」を事前に設定した（表8中

1-1～7-2）。これは、保護者への相談活動に必要とされる観点や態度、思考の枠組み、対人援助の留意点に関して、本研究者が研修の受講者に「読み取り」を期待したものである。研修の開始時点では、「読み取りポイント」は受講者には伏せられ、後半に開示された。以下、本研修に供せられた架空事例と「読み取りポイント」の概要を示す。

3) 架空事例と「読みとりポイント」の概要

<架空事例①>

表1 研修会用 架空事例①

「うちの子が発達障害って、誰が決めたんですか？」

Aさん（中2）のお父さん

小学校時代から、Aさんは対人関係に困難を抱えていた。授業中も場違いな発言が目立ち、友達から不評をかった。友達の悪気のない一言を誤解したり、冗談を真に受けてトラブルになることも珍しくなかった。心配した小学校は、市の教育センターや医療機関に繋げる努力をしたが、保護者は「うちの子は個性が強いだけです」との返答を繰り返した。

小学校卒業後、Aさんは、地元の公立中学校に入学した。事前に小学校から中学校には、「人間関係が苦手な“自閉的な”子です」との申し送りがあった。そしてこの情報は、“特別支援を要する生徒一覧（取扱い注意）”にまとめられ、校内委員会で教師間で共有された。担任の先生は教師2年目であり、当初、「自分で大丈夫か？」と不安だった。しかし、校長先生や先輩教師は「学校全体で支援しましょう」と励ましてくれた。また担任は“発達障害”に関する研修に積極的に参加し、ここで得た知識を授業や学級経営に活かそうと地道な努力を続けていった。

次の年も、学級担任は同じ先生であった。そのことをAさんも“超ラッキー”と喜んでいて。その年の家庭訪問で、ご両親は「うちの子が、先生のクラスで良かったと喜んでます」と伝えた。この言葉を受けて担任は、「有難うございます。これからも“発達障害”のことを、もっと勉強させていただきます。」と語った。するとその瞬間、父親は表情を豹変させ、「えっ？ 今、何ておっしゃいました？ 障害だって、いったい誰が決めたんですか？」と言葉を返した。

※実在しない架空事例

①「障害」に関する“用語”“情報”の取り扱い慎重に

Aさんには小学校時代から対人関係の困難が認められた。そのため小学校の判断で“自閉的”との申し送りがなされ、それが中学校の校内委員会で共有された。しかし、その申し送り事項は、いつの間にか確定した診断の如く扱われ、中学校の担任教師もそう信じ込む。これが家庭訪問での教師の失言、つ

まり“発達障害のことを勉強します云々”に繋がった（この間Aさんは医療機関で受診していないため障害の診断は無い）。このように本事例は、小学校から中学校への移行段階及び情報の共有・伝達のプロセスで、曖昧な情報が“独り歩き”してしまうリスクを描いている。そして、安易な障害の見立てや言及が保護者との関係に支障を来しかねないこと、情報や用語の扱いには慎重さを要することを受講者に示している（表8中 1-1）。

<架空事例②>

表2 研修会用 架空事例②

<p>「何とかして下さいと言われても…」</p> <p>Bさん（自閉症スペクトラム障害・中2）のお母さん</p> <p>Bさんは、人の気持ちを汲み取ることや場の空気を読むことが苦手だ。授業中「先生、質問です!!」と素朴な疑問を盛んに投げかけた。こうした発言は、しばしば教師やクラスメイトの話を腰を折り、場違いな印象を周囲に与えた。またこの学級は、所謂「荒れた学級」であり、Bさんに対して、「ウッセーダヨ!」と容赦ない罵声が飛び交った。いつしかBさんは「私だけ友達がいらない」と両親に悩みを打ち明けるようになった。</p> <p>憂慮したお母さんは、学校に面談を申し込んだ。この場で担任の先生は、開口一番、「私も非常に困っています」とBさんと学級への対応に苦慮していることを訴えた。そして、「お家でお子さんに指導して下さい」と保護者に要望を伝えた。</p> <p>2学期になると、今度は担任から保護者に電話連絡が入った。「体育祭の練習でお友達からクレームが入っています」とのこと。詳細はこうである。全校や学年で整列やフォーメーションの練習をすると、状況に合わせる事が苦手なBさんは要領を得ず出遅れたり、位置関係がすぐに掴めずはみ出してしまう。その結果、Bさんのクラスが「連帯責任」でやり直しを命じられてしまう。困惑した担任は、「お母さん、何とかしてくださいませんか？」と協力を求めた。これを聞いた母親は「何とかして欲しいのはこちらの方です!」と、出かかった言葉をぐっと飲み込むのであった。</p> <p>※実在しない架空事例 森（2012）をもとに再構成</p>
--

①教師の感じる困惑と子どもの困難を混同しない

“荒れた”学級の指導に苦慮する担任教師は、面談で「非常に困っています」「お家で指導を」と保護者に訴える。ここでは、日々の学級経営に行き詰る教師の課題意識は、眼前の問題の解消のみに過度に焦点化され、Bさんの抱える困難や保護者の不安への配慮を欠いていると言わざるを得ない。そして、教師側の実践上の課題が、生徒や保護者の側に転嫁され、強い失望感と不信感を相手に与えてしまう。このように、本事例は“教師が困っていること”と

“子どもが困っていること”を混同することなく、子どもと保護者のニーズに着眼すべきことを受講者に示している（表8中 2-1）。

②校内外の人材や資源を積極的に活用する態度やスキル

本事例には、生徒達の“罵声の飛び交う”学級の指導に、担任教師が苦慮する姿が描かれている。体育祭の練習では、Bさんの集団行動の躓きから、（他教師から）学級ごと連帯責任としてのやり直しを命じられ、担任教師は困惑する。この箇所は、Bさんの障害や困難に関する全校教師の適切な理解が得られず、担任教師が問題を独りで抱え込む状況を示している。この閉塞状況下、もはや担任教師はBさんに寄り添い、保護者の言葉に共感的に耳を傾ける余裕は無い。このように本事例は、教育現場での相談活動の前提となる全校の共通理解と支援体制の重要性を示している。さらに教師ひとりひとりが、日ごろから学校組織内で孤立せずに、校内外の人材や資源を積極的に活用する態度やスキルを持つべきことを伝えている（表8中 2-2）。

<架空事例③>

表3 研修会用 架空事例③

<p>「先生に無視されているとうちの子が泣いています」</p> <p>C君（ADHD・小3）のお母さん</p> <p>C君は多動傾向が強く、授業中の離席が目立った。新任の担任の先生は、その都度注意し連れ戻した。そんな時、彼は先生をチラリと見ては、笑みを浮かべた。そのうち行動はエスカレートし、先生の言葉の揚げ足をとり、大声を出しては友人の注目を引こうとした。苦慮する担任を見かね、教頭先生は「専門家の助言を頂きましょう」と教育委員会に巡回相談を要請した。</p> <p>翌月、巡回相談員が小学校を訪問した。巡回相談員は「先生が注目するから、C君の問題行動が強化されるのです。深追いせず無視してください」と助言した。以降、担任の先生は、C君の不適切な行動を「深追いしない」よう心掛けた。また、学級の子ども達にも「C君を相手にしちゃだめよ」と指導した。すると、不適切な行動は無くなりはいしないものの、エスカレートはしなくなった。担任の先生は手応えを感じた。</p> <p>しかし数週間後のことである。C君のお母さんから、学校に電話が入った。「先生が無視する」とうちの子が泣いている」との訴えであった。さらに、翌月のクラス懇談会では、他の保護者達から「変な声を出して授業妨害する子には、毅然と指導して下さい!」とクレームが寄せられた。担任は「専門家の助言を鵜呑みにするだけじゃ、駄目なんだ…」と痛感した。</p> <p>※実在しない架空事例 森（2015）をもとに構成</p>

①保護者との情報共有と共通理解

C君の授業中の「離席」や「揚げ足取り」の背景には注目要求、つまり教師や友人の注目や関心を得ようとする気持ちがある。こうした校外の専門家の助言を得て担任教師は彼への注目を意図的にやめ、これらの不適切な行動の強化を避けた。その対応は一定の効果を示し、不適切な行動は軽減した。だが一方で、そうした担任教師の対応はC君の口から保護者に伝わり、「先生が我が子を見放している」といったクレームに繋がっている。ここでもし、担任教師がC君への対応方法とその目的を事前に保護者に説明していたならば、このトラブルが回避できた可能性は高い。このように本事例は、保護者との情報共有を欠いた支援が、思わぬ誤解や不信を招くリスクを示している（表8中 3-1）。

②複数の観点で子どもを取り巻く関係性を見ているか？

担任教師の課題意識は、C君の不適切な行動を無くすことに焦点化されている。その一方で、C君の内面にある社会的欲求、注目や承認を求める気持ちを（適切な方法で）満たすことの重要性には気付いていない。つまり問題行動に気を取られるあまり、学級集団への所属や授業参加の援助の必要性に目を向けていない。また「C君の相手をしちやだめ」といった無自覚な発言は、彼と周囲の児童との関係性や、保護者との関係性への配慮を欠いていると言わざるを得ない。そして、そうした児童理解や状況理解の在り様が以降の保護者とのトラブルに結びついている。このように本事例は、子どもの行動や周囲との関係性を多角的に理解する観点の重要性を受講生に示している（表8中 3-2）。

③特別支援教育における教師の主体性の重要性

巡回相談員は担任教師に、C君の“離席”や“揚げ足取り”などを「深追いせず無視」せよと助言している。これは、教師からの注目が、C君の不適切な行動を却って強化してしまう「悪循環」を避けるためであった。それは確かに理にかなっている。しかし担任教師は、これをそのまま“鵜呑み”にして、学級全体の児童や保護者との関係を熟慮することなく、極端な方法で実行してしまう。ここで求められるのは、専門家の助言を額面通りに受け止めるのではなく、学級と児童の実態に関連付けて捉える思考や態度である。そして本事例は、専門家の助言を活かしつつも、決して依存的になることなく、日々の教育実践に根ざした特別支援を主体的に考える姿勢の重要性を示している（表8中 3-3）。また、校外の専門家からの助言が、十分な対話を経ずに行われ、ハウツーのみが伝達されることのリスクも示さ

れている。

表4 研修会用 架空事例④

「相談」のはずが「指導」をされてしまった・・・

D君（ADHD・中2）のお母さん

D君は幼児期から多動性や衝動性が強く、友人間のトラブルが頻発した。中学生となった今は、昔の天真爛漫な姿はもう見られない。非難に晒され続けるなかで、人間関係に強い不安を抱えるようになった。そんな不安から、防衛的な言動も目立ってきた。授業中、わざと寝たふりを決め込む姿は、一見「ふてぶてしく」見えるので、一部の教師は激しい叱責を繰り返した。そして、“服装の乱れ”を窘められる度に、「ウゼッ」と反抗的な言葉を口にした。しかし、こうした威圧的態度とは裏腹に、彼は強い悲哀を胸に抱いていた。そして残念なことに、「どうせオレはバカだし・・・」と自分を卑下する言葉を口にするようになった。

お母さんはそんな我が子を見て、「昔は明るい子だったのに・・・」「何とか立ち直らせてあげたい」と願った。おりしも、中学校の特別支援教育コーディネーターが「特別支援だより」を発行し、全家庭に配布したばかりであった。その紙面にあった「お気軽にご相談下さい」との文言に目を留めた母は、すぎる思いで、その相談に申し込んだ。

翌週、お母さんと特別支援教育コーディネーターと担任の先生、そしてX先生の4人で相談が行われた。コーディネーターは「D君にとって一番いい方法を一緒に考えましょう！」と母を励ました。しかし、彼の“服装”や“髪形”に話が及ぶとその場の空気は一転した。X先生は、D君の“非行化傾向”が「学校全体に悪影響を与えている」ことを強く指摘し、家庭での「ケジメのある指導」を求めた（この間、担任とコーディネーターの先生は下を向いていた）。

相談にのってもらった母が、結局は、自らの親業の失敗を思い知らされたような・・・、お母さんはそんな思いを禁じ得なかった。そして何よりも、我が子が学校に居場所を無くしたような、孤立感と疎外感を感じた。

※実在しない架空事例
森（2012）をもとに再構成

①課題の “すり替わり” “置き換え” になってはいないか？

D君は学業や対人関係の失敗の蓄積から二次障害を呈している。「どうせ・・・」という彼の言動は自己肯定感や自己効力感の低下を示している。そんな我が子の姿に苦悩する保護者は、学校からのお便りにあった「お気軽にご相談下さい」の文言を目にして、“すぎる思い”で相談を申し込んだ。こうした相談では本来ならば、D君の抱える困難や不安感・孤立感を理解し、自尊心の回復に向けた手立てが講じられる筈である。勿論、保護者の苦悩への理解と共感的姿勢も求められる。しかし保護者は、我が子の生徒

指導上の問題（髪型・服装）を指摘され、家庭での指導を強く要求されてしまった。「お気軽にどうぞ」と呼びかけた相談ではあったが、“看板に偽あり”と言わざるを得ない。

このように本事例は、保護者のニーズに沿わない“課題の置き換え”“すり替わり”が不信感を抱かせることを示している（表8中 4-1）。確かに今日の教育現場には、教師が対峙しなければならない問題は山積している。しかし、相談活動では、一貫して相手の立場に立って課題を整理し、重要度や優先順位を正しく判断して組上に載せる必要がある。

②学校がチームとして支援する姿勢を示せているか？

特別支援教育コーディネーターは保護者に「一緒に考えましょう」と言葉をかけている。一方で、同席した別の教師（X先生）は保護者に「ケジメある指導を！」と家庭教育を問題視する。前者は課題を保護者と分かち合う姿勢を示し、後者は短絡的・一方的に生徒や家庭の問題に帰している。このようにして本事例は両者を対比的に描くことにより、子どもの支援課題を教師も自らの実践課題として位置づける発想や、これを保護者と共有する姿勢の重要性を示している。また、ここに登場する3名の教師は、生徒の理解や保護者に向かう姿勢に関して、所謂“一枚岩”ではない。たとえ、相談場面に形式的に複数名の教師が臨席しても、ここに一定のコンセンサスが形成されていなければ、却って保護者を不安にさせ、学校の支援体制の脆弱さが露見しかねないことも示されている（表8中 4-2）。

③保護者の自己肯定感への配慮はあったか？

前述のように本事例では、本来、保護者と教師がともにD君への支援を考える筈の相談場面が、保護者が生徒指導上の問題を厳しく指摘される場に置き換わっている。さらに、学校側の課題に触れずに、一方的に家庭での指導を求める教師（X先生）は、問題の原因を一面的にD君と家庭に帰属させようとしている。こうした否定的評価に晒され、自信を低下させた保護者は、自らの「親業の失敗」を痛感するに至った。このような残念な結果を避けるためにも、相談場面では保護者の自己肯定感への配慮を欠くことはできない。例えば本事例では、「よく相談を申し込んで下さいましたね」と、我が子のために支援を積極的に活用しようとする保護者の姿勢や自己決定そのものに着目し、これを肯定的に評価する必要がある（表8中 4-3）。故に教育相談を行う教師にとって、共感的・肯定的な人間観は不可欠なものであると言えよう。

<架空事例⑤>

表5 研修会用 架空事例⑤

「私は誠意をもって接してるつもりですが…」

E君（自閉症スペクトラム障害・幼稚園年長）の担任の先生
実はE君、うちの園は三つ目です。前の二園は、ご両親が「うちの子に合わない園だ」と判断されたとのことです。彼は、かなりマイペースです。お散歩中は、常に路上や木の葉に目を光らせています。そして昆虫を発見すると「研究」に没入です。またE君は、自分の見通しと違う状況になるとパニックになります。そうすると、園の先生は彼に付き切りです。

こんな状況ですので、他の保護者は「うちの子はしっかりしてもらっているの？」とご不満です。参観日のクラス懇談会のことです。他の数名の保護者が（E君を暗に示しながら）「特定の子だけでなく、どの子も平等に見てくれていますか？」と、担任の私に強い口調で質問してきました（どうやら前日、無料通信アプリで“作戦会議”があったらしい）。すると、この日、仕事の休みをとって来ていたE君のお父さんは、「これがうちの子の個性です！」と主張されていました。他の保護者は納得しません。私はこれ以上E君のお父さんが非難に晒されるのがいたたまれなくなり、「色々“ご迷惑”をおかけしますが、どうかよろしく…」と、この場に集まった保護者達に理解を求めました。そして、クラス懇談会が終わるや否や、お父さんは無言で会釈もせず足早にその場を立ち去るのでした…。

その後ご両親は、学校行事を殆ど欠席するようになりました。その代わり、パソコンで作成しプリントアウトされた文書が、E君の連絡帳に挟まれて届きます。そこには、「何かトラブルがある度に、全部ご報告頂かなくても結構です」「障害児ではなく、ひとりの子どもとして見て下さい」と書いてありました。

こんなこともありました。うちの園では「鼓笛隊」をやるのですが、彼は太鼓の音に耳を塞いで、すごく不安定になります。程なく、「うちの子の障害を理解して頂きたい」と、例のプリントアウトした手紙で、お叱りの言葉を頂きました…。「障害児ではない」とおっしゃるかと思えば、「障害を理解しろ」とも言われる。私は、誠意をもって接しているつもりですが…。

※実在しない架空事例
森（2011）をもとに構成

①保護者の“今”だけでなく“これまで”にも着目する

まず本事例の冒頭部「うちの園は三つ目」の箇所については、繰り返された転園の背景に、E君の集団生活での躓きの可能性が推測される。また、かつて在籍した幼稚園に関する、「我が子に合わない」との発言に着目すると、これまで幼稚園で適切な理解が得られなかったと保護者が考え、否定的な感情を抱いた可能性も推測される。これらの可能性を鑑み、E君が新たに入園した幼稚園の教師には、保護者が

孤立感や疎外感を感じることもないよう、受容的・共感的態度が求められる。このように、本事例は受講者に子どもや保護者の現在だけでなく、これまで辿った歩みや背景にも着眼することの重要性を示している(表8中 5-1)。

②子どもの困難と障害特性を理解しようとする姿勢は？

自閉症スペクトラム障害(ASD)を有する子どもは、学校行事などに伴う“環境の変化”に抵抗感を示しやすい。また、聴覚等の“感覚過敏”を呈することも珍しくない。「鼓笛隊」でのE君の反応は、これらの障害特性から来るものと考えられる。そして保護者は幼稚園側の対応に、そうした基本的な障害特性の知識と配慮の不十分さを感じた可能性がある。このように、発達障害など特別なニーズを有する子どもの保護者との関係構築には、子どもの障害特性を理解すること、さらには理解しようとする態度の明示が必要とされる(表8中 5-2)。

③状況・文脈、他者視点で自分をモニタリング

本事例は、教師が“他者の視点”に立って自らの言動をモニタリングすることの重要性と、それを欠くことの大きなリスクを示している。これに該当する箇所は、クラス懇談会での「ご迷惑をおかけします」なる担任教師の発言である。この失言に悪意は無く、むしろ他の保護者たちの非難からE君の保護者を懸命に守ろうとする教師の姿が想像できる。しかし保護者は「ご迷惑」の一言に排除のニュアンスを感じてしまった。しかし、紛糾するクラス懇談会を何とか收拾しようと焦燥感に囚われる教師は、そのことに気付けなかった。このように本事例のエピソードは、教師が自身を状況や文脈の中で俯瞰し、保護者の目に映る“自身の姿”を意識しながら接することの大切さを受講者に伝えている(表8中 5-3)。

④ネガティブな側面に偏った報告や伝達をしない

受講者には、「トラブルがある度に、ご報告頂かなくても結構」という、保護者の発言への着目も期待した。確かに教育現場では、保護者との関係構築のためには、平素より連絡を密に行うことが大切である。しかし、E君のように対人関係や適応に困難を示す子どもの場合、失敗やトラブルの報告が多くなりがちである。結果的に保護者は大きな不安やストレスを抱える。そこで教師は、家庭への報告や連絡事項がネガティブなものに偏らないように十分に配慮する必要がある。また、単にトラブルを報告するだけでは、保護者側に憶測や誤認が生じかねない(例「先生は親を責めているのか?」「我が子が目をかけてもらっていないのか?」等々)(表8中 5-4)。そこで、教師はトラブルの背景にある子どものニーズ

に着目し、今後どう支援を進めていくか、そのビジョンも併せて伝える必要がある。

⑤保護者の内面にある葛藤状態を理解する

本事例は担任教師の感想で結ばれている。担任教師は、「障害ばかり見ないでくれ」「障害をもっと理解して」という保護者の言葉を、相反する一貫性の無いものと感じている。しかし、この一見矛盾した保護者の言動の背景に、障害のある子どもの保護者の内面を理解する重要な手掛かりが隠されている。つまり本事例の保護者は、我が子の障害と対峙しようとする一方で、正視することが辛い葛藤状態にある。また、保護者は“ご迷惑”の一件以来、担任教師を避けているが、その一方で「パソコンで作成した文書」を度々届けている。ここには、教師との直接的な関わりを避ける一方で、担任教師に理解されたいと願う保護者のアンビバレントな内的状態が描かれている。このように本事例は、保護者の言動の表面的理解に終始せず、葛藤や両価的な状態などの内的状態を理解する視点の重要性を受講者に示そうとしている(表8中 5-5)。

<架空事例⑥>

表6 研修会用 架空事例⑥

「我が子のことにも、一生懸命になってくれれば…」

F君(ADHD・小1)の担任の先生

F君は感情や行動をコントロールすることが苦手です。お友達とのトラブルが多いです。叩かれた子やチョッカイを出された子は家で報告するので、他の保護者からの評判は芳しくありません。

でも、今、私が一番悩んでいるのはF君より、むしろご両親との関係です。私、完全に避けられています。ご両親は参観日は殆ど欠席です。私は「直接お話を」と電話で幾度も面談に誘います。とりあえず「アポ」はとれるのですが、当日になると、「職場のシフトが変わりました」と、何かと理由をつけてドタキャンです。そこで電話で、「おうちでも、沢山関わってあげてくださいね!」とお願いすると、「それじゃ、私の育て方が悪いんですか!?!」と“逆切れ”です。

ところが先週末、不思議なことがありました。F君のお母さんとビデオ店でバッタリ会ったんです。お母さんが持っていたDVDが目に残ったので、「私も、ヘッパバーン大好きです!」と、私から話しかけてみました。すると何故か、F君のお母さんはとても饒舌に話をはじめたのです。大学で映画研究会にいたことも話してくれました。気付くと1時間が過ぎていました。そういえば、ちゃんと話できたのはこの時が初めてでした。我が子のことにも、このくらい一生懸命になってくれればいいのにね……。

※実在しない架空事例
森(2011)をもとに構成

①正論通りには出来ない保護者の苦悩を想像できるか？

本事例には、「それじゃ私の育て方が悪いの？」と保護者が教師に“逆切れ”する姿が描かれている。こうした反応の背景として、まずF君は「感情や行動のコントロールが苦手」であることから、保護者は我が子の養育に強いストレスを抱え、親としての自己効力感も低下しかねない状況が推測される。この上さらに追い打ちをかけるように、教師から「沢山関わって」と一方的に要求されることに保護者は強い抵抗感を感じた。このように、ステレオタイプの「正論」を無自覚に押し付けることは、正論の如く“したくともできない”相手を心理的に追い込む。そこで教師には、我が子との関わりに保護者が抱える困難を具体的にイメージし、理解する視点と姿勢が求められる（表8中 6-1）。

②相手を安易にラベリングせず、多面的・相互的に考える

教師の保護者理解が一面的かつ一方的になると、両者間の関係に支障をきたすことを本事例は示している。まず、担任教師は保護者が「私を避けている」と断言する。しかし、自らの言動の何が保護者を遠ざけているのかを真摯に考えてはいない。また保護者の激しい情動的な反応を一面的に「逆切れ」としているが、そこまで追い込まれている相手の内面への関心や理解は不十分である。このように本事例は保護者の言動や傾向を、たった一つの言葉で短絡的に“ラベリング”することが、相互理解と関係構築の可能性を閉ざしかねないことを示している。さらに、保護者を多面的に理解する視点と、自他の相互作用において捉える思考の枠組みの重要性も受講者に伝えようとしている（表8中 6-2）。

③保護者の行動の表面的理解に終始せずその意味を考える

普段は担任教師を避けているかに見えた保護者が、たまたま鉢合わせしたビデオ店で見せた饒舌な姿に、架空事例の書き手は含意を持たせている。つまり保護者は我が子や自らが否定的評価に晒されることに不安や緊張を抱く一方で、話し相手を強く求めていたと考えられる。したがってこのエピソードは、実は保護者との関係構築のチャンスであった。しかし惜しいことに、担任教師は「我が子のことも一生懸命云々」と、到来した好機に気付かずに見逃している。このように本事例は、保護者の行動の表面的理解に留まらず、その行動の意味を考えることの重要性を受講生に示している（表8中 6-3）。

④自然な話題や関わりの中に関係構築のチャンスを探る

行動調整や情動調整に困難を抱えるF君について、学校からかかってくる電話はトラブルの報告が多かったであろう。ここで保護者は緊張や不安を抱いていた。一方、ビデオ店での“雑談”は我が子のトラブルには触れないため、保護者は大きな葛藤や不安を抱えずに済んだ可能性が高い。このように本事例は、保護者との関係構築のプロセスでは、“一見、何でもない話題”が重要な意味や機能を持つこと、さらには、こうしたチャンスを活かし相互理解を段階的に深化させる可能性と重要性を示している。その意味で、保護者への相談活動では各種技法は勿論のこと、文化的な教養や生活者としての実体験、人間や社会そして自然への関心を持っていることが大きな助けとなることであろう（表8中 6-4）。

< 架空事例⑦ >

表7 研修会用 架空事例⑦

「本当は〇〇科の教師だ」ってどういうこと？

Gさん（自閉症スペクトラム障害・中1）のご両親

Gさんは小学校時代から障害特性に合った細やかな指導を受けていた。小学校時代の担任の先生（Y先生）は多くの保護者からの熱烈な支持を得ていた。このことは中学校教師の耳にも伝わっていた。

そしてGさんのご両親は、中学校入学後も従来の支援が引き継がれることを望んだ。そこでご両親は、面談で中学校の担任の先生に、小学校時代に学校や家庭で行われた指導方法を説明しようとした。すると中学の担任の先生は、ご両親の話の半ばで、「お父さんお母さん。私、本当は“〇〇科”の教師なんですよねー。」と言葉を差し挟んだ。この言葉に、ご両親は「じゃあ本当は、うちの子を担当しなくなかったの？」「これから、しっかり我が子に向かい合ってくれるのか？」と不安を感じた。

※実在しない架空事例
森（2012）をもとに構成

①不用意な防衛的言動が保護者に与える影響を考える

保護者を失望させた一言、「（特別支援教育ではなく）〇〇科の教師なんです」という発言には、現在の担任教師が前担任と比較されることへの抵抗感、失敗から来る否定的評価から自分を守ろうとする防衛的反応が垣間見られる。本事例は、教師のこうした防衛的言動が無自覚あるいは不適切な形で保護者に向けられることのリスクを示す。そこで教師には、自らの内面に生じる不安や葛藤を知り、これに適切に対処するスキルが求められる（表8中 7-1）。

②職業的アイデンティティーの中に特別支援は含まれているか？

教師の職業的なアイデンティティーも、保護者との関係に影響を及ぼすことを本事例は示している。「本当は〇〇科の教師」という一言には、障害のある生徒への支援を自分の専門性の“外”に位置づける発想が垣間見られる。これが排他的で否定的なメッセージとして保護者に伝わってしまった。このように本事例は、教師ひとりひとりが自身の専門性と職業的アイデンティティーの“中”に、特別な教育的支援を要する児童生徒への取り組みを位置付ける発想と姿勢の重要性を示している（表8中 7-2）。

表8 各架空事例の読み取りポイント及び研修受講者のコメント

架空事例	架空事例 読み取りポイント	受講者コメント（要約・文意に合わない範囲で加筆）
1	1-1 「障害」の“用語”“情報”の扱いは慎重に	○言葉は独り歩きをする。“自閉的な”という言葉は診断名と捉える人もいる。
2	2-1 教師の困惑と子どもの困難を混同しない	○担任教師が疲弊・困惑し、家庭への要求が一方通行になっている。
	2-2 校内外の人材や資源を積極的に活用する態度やスキル	○学級運営に担任教師は疲弊している。学校内でのサポートはあるのか。 ○体育祭でのエピソードには校内での理解不足を感じる。合理的配慮や校内でのBさんへの理解を深めていくべき。 ○親の困り感や担任教師の疲労感からも、スクール・カウンセラーや他の先生も関わる必要がある。
3	3-1 保護者との情報共有と共通理解	○「深い追ひはせずに無視」について、この意図も伝えなくてはなかった。
	3-2 複数の観点で関係性を見ているか？	—
	3-3 特別支援における教師の主体性の重要性	○担任教師自身が子どもの行動の背景を、自分で考える必要があった。
4	4-1 課題の“すり替わり”“置き換え”になっていないか？	○相談場面を設定したにも関わらず指導になってしまい、お母さんには相談しようという気持ちは失われた。学校は保護者との繋がりを失ってしまった。 ○教師が子どもを「挑発する子」と思っている場合、特別支援の概念が落ちてしまう可能性がある。
	4-2 学校がチーム支援の姿勢を示している？	—
	4-3 保護者の自己肯定感への配慮はあったか？	○「お母さんダメですよ」というやり方では今後も支援は難しくなる。 ○スクール・カウンセラーやコーディネーターを通じて親の気持ちを高める。
5	5-1 保護者の“今”だけでなく“これまで”に着目	—
	5-2 子どもの困難と障害特性を理解しようとする姿勢は？	○E君の耳塞ぎからは聴覚過敏も感じられる。家庭での様子は聞いていたか？
	5-3 状況・文脈、他者視点で自分をモニタリング	○「ご迷惑」と言われたらどう思うか、他者視点を持ってもらうことが大事。
	5-4 ネガティブな情報に偏った報告をしない	○連絡帳にはマイナス面のことしか書かれていなかったのかもしれない。できていること、プラスの面も伝えることも大事だった。
	5-5 保護者の内面にある葛藤状態を理解する	—
6	6-1 正論通りには出来ない保護者の苦悩を想像できるか？	○保護者はやりたいけどやれない、上手くいかないもどかしさを抱えている。
	6-2 相手を安易にラベリングせず、多面的・相互的に考える	○「おうちでも関わって」という教師の言葉かけへの保護者の反応を「逆切れ」と捉えている。
	6-3 保護者の行動の表面的理解に終始せずその意味を考える	○折角ヘッパーンの話題で会話が続いたのに、先生の方はそれを問題と捉えてしまった。お母さんは話し手を探していたのだと思う。
	6-4 自然な話題や関わりの中に関係構築のチャンスを探る。	—
7	7-1 不用意な防衛的言動が保護者に与える影響	○教師が防衛的言動、限界設定をしたように感じる。言葉のチョイスに問題。
	7-2 職業的アイデンティティーに特別支援は含まれているか？	—

4. 架空事例を用いた研修

X立教育センター教職員12名の参加を得て、既出の架空事例を用いた研修が開催された。架空事例は研修前日までに受講予定者に配布し通読を求めた。当日は、架空事例ごとに受講者のコメントを得た。以下、各架空事例の「読み取りポイント」（1-1～7-2）に対応した受講者のコメントを示した（表8）。7個の架空事例に関する全20点の「読み取りポイント」について、受講生から関連するコメントが得られたものは14点であった。

5. 考察と提言

既述のように本研修では、事前に開示はされていない「読み取りポイント」に対応したコメントを受講者から得た。本研修に於いて、受講生に教育相談上の心構えやコミュニケーションの留意点に関して、架空事例を通じて気づきを促す取り組みは一定の成果を示したと考えられる。以下、本研修の内容と特徴を踏まえ、教師の相談活動の専門性向上に資する実践的研修と学校コンサルテーションのありかたを考察し提言する。

1) 教師の仕事の日常に関連づけて教育相談の技能を捉える

教育現場での相談活動は、時間的・空間的な枠組みの設定された相談場面だけでなく、学校生活全体がフィールドである。故に、教育相談に関する研修やコンサルテーションも、相談場面で用いる技法に焦点を当てるだけでは十分とは言えない。その点に関し、本研修で活用した架空事例は学校や地域に幅広く題材を求めている。こうした研修を通じて、個々の教師が自身の日常のコミュニケーションにある支援機能と可能性を自覚することが期待される。

2) 教育相談の専門性の基盤をなす諸能力への着目

架空事例に設定された「読み取りポイント」の内容に着目すると、情報活用力に関するもの(表8中 1-1)、障害特性の知識に関するもの(表8中 5-2)、学校内外の連携や協働に関わるもの(表8中 2-2、4-2)、課題に向かう態度や志向性(表8中 3-3)、教師の職業的意識(表8中 7-2)など広範囲に渡っている。このように、教育上特別な支援を要する子ども達の保護者に対して教師がよき理解者・相談者となるためには、これらの多様な能力や技能を要する。その意味で、教育相談の専門性を開発するための研修プログラムでは、基盤となる諸能力への着眼が不可欠と言える。

特に、「読み取りポイント」の多くは、児童生徒や保護者への「理解」のありように関連している(表8中 2-1、3-2、5-1、5-3、6-1、6-2、6-3)。換言すれば、今回の架空事例で描かれた保護者との関係構築の蹟きは、教師の側の状況理解や対人理解と深く関連付けられている。そこで今後の研修では、個々の教師の行動を方向付けている認知の傾向や枠組みにもアプローチをする取り組みが期待される。

3) 会話への着目を通じ自身のコミュニケーションへの自覚を高める

本研修の架空事例の執筆と構成上の工夫として、登場人物の「会話」が随所に盛り込まれている。実際、受講者はこうした会話部分の記述を手掛かりに、

積極的にコメントを発している(表8)。

このように、研修用資料として提供する事例の中に「会話」を効果的に盛り込むことで、受講者は自身のコミュニケーションへの自覚を高めていくことが期待される。また、架空事例には教師と親、双方の立場の「会話」が登場する。こうした複数の他者視点は、教育現場で生じる様々な事象を多面的・立体にとらえる上で不可欠なものであると考えられる。

4) 子どもと保護者理解に情報の統合力・構成力を活かす

架空事例の構成上の工夫として、子どもや保護者理解の手掛かりを“前置き”として配した。また、エピソードを“一時点”で切り取るのではなく、前後の時間的推移も記述した。これは背景情報と文脈情報を基にした対象理解を促そうとする意図による。さらに記述上の特徴としては、状況を詳細に記述する箇所と、示唆的で余韻を持たせる箇所に濃淡をつけ、このことで読み手である受講者に推論の余地を与えることを期した。教育現場において、このように種々の情報を統合的・構成的に繋ぎ合わせ、児童生徒や家族理解を進める思考力は、特別な教育的支援を要する子ども達と、家族を支える教師の専門性の不可欠な要素となるであろう。今後、こうした思考プロセスを促進する各種研修や学校コンサルテーションの方法を、実践的研究を通じて明らかにしたい。

【謝 辞】

本活動と研究にご理解とご協力を頂きました関係機関及び協力者の皆様に、心より感謝申し上げます。

【文 献】

- 1) 森正樹. 学校コンサルテーションによる保護者支援に関する教師の専門性の開発—モデル事例を活用した校内研修の試み—. 埼玉県立大学紀要2011;12:137-145
- 2) 森正樹, 藤野博, 大伴潔. 教育現場における特別支援教育巡回相談の効果的活用に関する検討—教師の意識と行動に関わる質問紙を通じた調査. 臨床発達心理実践研究2012; 7: 175-183
- 3) 森正樹. 中学校教育相談における発達障害生徒の保護者と教師間の関係構築に関する諸課題. 埼玉県立大学紀要2012;13:125-131
- 4) 森正樹. 特別な教育的支援を必要とする子ども達の学びと育ちを支える授業実践—小中学校の授業に見るポイント52—, 平成25年~27年度 日本学術振興会科学研究費助成事業(基盤研究C)「保育・教育現場の支援機能を開発するコンサルテーション技法に関する実践的研究」報告集2015:39-83